

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

Vol.6 n°12 | 2009

Evaluer les enseignants et les formateurs. Comment ?
Pourquoi ? Pourquoi ?

Evaluer l'« éthicité » des pratiques enseignantes en entrepreneuriat à l'université

Ilia Taktak Kallel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/455>

DOI : 10.4000/questionsvives.455

ISBN : 978-2-8218-1084-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 6 juin 2009

Pagination : 125-144

ISBN : 978-2-912643-36-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Ilia Taktak Kallel, « Evaluer l'« éthicité » des pratiques enseignantes en entrepreneuriat à l'université », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°12 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/455> ; DOI : 10.4000/questionsvives.455



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Evaluer l'« éthicité » des pratiques enseignantes en entrepreneuriat à l'université

Ilia Taktak Kallel¹

***Résumé :** La généralisation des enseignements de l'entrepreneuriat à l'université et la singularité de ce champ disciplinaire justifient la revendication par les enseignants de cette discipline d'une professionnalité propre. Or cette « professionnalisation » ne va pas sans interroger la responsabilité éthique des enseignants du domaine. Cette question se pose avec acuité dans le contexte universitaire tunisien. A partir de ce contexte, nous engageons une réflexion éthique sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, soumettons à la discussion quelques postures expérimentées en la matière et explorons les possibilités d'évaluation de l'éthicité des enseignants de cette discipline par leurs étudiants.*

***Mots-Clés :** éthique professionnelle, enseignement, entrepreneuriat, université, évaluation.*

***Abstract:** The generalization of entrepreneurship teaching in universities and the singularity of this disciplinary field justify the claim of their own professionalism by teachers of the discipline. But this "professionalization" is not without querying the ethical responsibility of teachers in that field. This question is particularly acute in Tunisian universities. From this context, we initiate an ethical reflection on entrepreneurship teaching, submit for discussion some experienced postures in this area and explore the possibilities for evaluating the ethical orientation of teachers in this discipline by their students.*

***Keywords:** Professional ethics, teaching, entrepreneurship, university, assessment.*

¹ Docteur en Sciences de Gestion - Maître-assistante à l'ESC Tunis (Université de La Manouba) - Membre de l'Unité de recherche CSSP (Culture – Structure – Stratégie – Performance), Université de Tunis - El Manar.

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

Evaluer l'« éthicité » des pratiques enseignantes en entrepreneuriat à l'université**Introduction**

Il est de plus en plus admis que l'entrepreneuriat n'est pas seulement un moyen de créer une nouvelle entreprise, mais également une attitude qui peut être développée et appliquée par chacun dans sa vie quotidienne et dans ses activités de travail. L'enseignement de l'entrepreneuriat est alors censé étayer le processus de développement d'une culture entrepreneuriale dans une société, par opposition à une culture de dépendance (Iredale, 2002). L'arrivée de l'entrepreneuriat à l'université est l'une des matérialisations de la réforme universitaire. L'université est non seulement invitée à intérioriser (avec ses différents corps) la logique entrepreneuriale (autonomie, initiative, concurrence...), mais également à généraliser les enseignements de l'entrepreneuriat à ses différents publics. Un corps d'enseignants-chercheurs s'est donc progressivement cristallisé autour de cette discipline et de son enseignement, qui revendique aujourd'hui une professionnalité propre et reconnue parmi les autres corpus d'enseignement, dans le système institutionnel et même dans les milieux « professionnels » de soutien et d'accompagnement à la création et aux créateurs d'entreprises. Cette « professionnalisation » ne va pas sans interroger la responsabilité éthique de ceux qui veulent l'affirmer.

Mais le niveau de conscience et de sensibilité par rapport à certaines questions éthiques ne prend sens que dans un contexte. En Tunisie, contexte de cette étude, le cadre et les contraintes d'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université donnent tout son sens à la question que nous posons. Cet enseignement a été introduit à la fin des années 1990 et tout particulièrement dans les écoles de gestion, de commerce et d'ingénierie. Il a été progressivement généralisé aux différents établissements et cursus, en étant désormais programmé plus tôt dans les parcours (ce qui signifie qu'il touche des publics de plus en plus nombreux et mobilise de plus en plus d'enseignants). Cette tendance, portée par la réforme universitaire, exprime surtout le souci d'œuvrer à l'employabilité des diplômés du supérieur devenue ces dernières années une préoccupation majeure. Or, l'arrivée de l'entrepreneuriat à l'université a pris de court les premiers protagonistes de cet enseignement (les enseignants-chercheurs, les étudiants, les responsables institutionnels et même la tutelle), peu familiarisés avec l'initiative et la culture entrepreneuriale.

En effet, les objectifs pédagogiques de cet enseignement n'ayant pas été clairement explicités dès le départ, cela a été source d'ambiguïté et d'incompréhensions pour l'ensemble des protagonistes et a donné lieu à différentes « lectures ». Les enseignants chargés de cet enseignement étaient peu familiarisés avec l'entrepreneuriat (ce qui a nécessité un investissement considérable que tous n'étaient pas prêts à faire), presque tous « reconvertis » d'autres disciplines (d'où l'absence d'homogénéité des interventions), livrés à eux-mêmes, peu crédibles en leur qualité de fonctionnaires qui ont peu ou prou côtoyé le monde des affaires et de l'entreprise, et peu confortables dans une discipline dont l'ambivalence et la transversalité ne sont pas favorisés par le système universitaire tunisien. En face, des étudiants peu réceptifs à l'esprit de cet enseignement car habitués à l'acquisition et restitution

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

de « savoirs », à l'attentisme vis-à-vis de l'enseignant et à l'instrumentation de la formation au profit de la note et du diplôme (Taktak Kallel, 2005).

Il s'en est globalement suivi une absence de programmes, de méthodes et de supports pédagogiques appropriés et contingents aux réalités socioculturelles et entrepreneuriales du pays. Aussi l'enjeu majeur reste-t-il de tirer les conséquences des premières expériences et de trouver une voie propre pour cet enseignement en Tunisie.

C'est dans ce contexte et en adoptant le « paradigme réflexif » [prendre du recul par rapport à soi-même dans les différentes situations et réfléchir dans l'action, sur l'action, et sur le système d'action (Perrenoud, 2008)] que nous essayons de poser les prémisses d'une réflexion et d'une discussion sur l'éthique professionnelle des enseignants de l'entrepreneuriat, condition *sine qua none* de reconnaissance de leur professionnalisme.

Cette réflexion est forcément corrélative d'une visée évaluative (légitimante ; formative ; normalisatrice...) : auto-évaluation et évaluation par les pairs dans le cadre de la construction d'une éthique professionnelle ; évaluation institutionnelle si l'on considère la réflexivité éthique comme une compétence (la compétence « éthique »). Cette dernière est définie comme la capacité de juger, d'agir et d'interagir dans un contexte nouveau, dans un domaine professionnel donné (Legault, 1999a). L'évaluation instituée pourrait alors renforcer l'auto-évaluation (CIES, 2004). Mais plus généralement l'évaluation pour accompagner et décrypter le sens et la portée des changements en cours dans le monde universitaire (relativisme du savoir et prééminence de la logique de compétence ; marchandisation de l'université et remise en question de ses missions fondamentales et de sa vocation...).

L'objet de ce papier est donc d'engager –dans le contexte décrit– une réflexion éthique sur l'enseignement de l'entrepreneuriat en tant que champ qui se professionnalise. Cette réflexion donnera lieu à la discussion de certaines postures de l'enseignant de cette discipline, et finira sur une interrogation des possibilités d'évaluation de l'éthicité d'un enseignant d'entrepreneuriat par ses étudiants. Plus généralement, cette recherche ambitionne d'ouvrir la voie à un débat théorique pouvant être alimenté et enrichi par la diversité des pratiques enseignantes dans le champ singulier de l'entrepreneuriat suivant les différents contextes (socioculturel, institutionnel, économique, technologique...) de son enseignement.

Dans un premier temps, nous expliciterons la perspective de la professionnalisation de l'enseignement. Nous mettrons ensuite en exergue la singularité de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université, pour ensuite faire une recension des principales questions éthiques y afférentes, et engager la réflexion et la discussion autour de différentes postures de l'enseignant dans le contexte étudié. En dernier lieu, nous explorerons la possibilité de l'évaluation de l'éthicité d'un enseignant d'entrepreneuriat par des étudiants, d'abord pour confronter nos préconisations principielles et/ ou intuitives à leur vécu et ensuite pour entendre les pistes qu'ils proposent pour évaluer cette éthicité.

I. La réflexivité éthique au cœur de la professionnalisation de l'enseignement

Tout projet éthique est, au moins, une invitation à faire mieux que ce l'on fait déjà bien (Legault, 1999a). Dans le champ de l'enseignement, l'éthique vise à interroger et discuter les principes, valeurs et finalités qui fondent et guident les manières d'enseigner et d'être en relation avec les étudiants, et à stimuler la réflexion sur les pratiques enseignantes, sur le sens de l'acte éducatif et sur la responsabilité dans l'enseignement (Decoopman, 2000).

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

L'acte d'enseigner semble actuellement pris dans une requête générale d'éthicité (Moreau, 2009). Dans la perspective que nous avons adoptée [une perspective historiquement ancrée dans des approches liées à la sociologie des professions (Perron, Lessard & Bélanger, 1993)], la réflexivité éthique est au cœur du processus de professionnalisation d'un champ (l'enseignement), et plus spécifiquement d'un champ dans le champ (la discipline de l'entrepreneuriat).

1.1. Les raisons de la professionnalisation de l'enseignement

La professionnalisation du métier d'enseignant pourrait s'entendre comme une forte accentuation de la part professionnelle de la formation par rapport à la maîtrise des contenus à enseigner. En effet, cette composante est souvent secondarisée voire quasi-inexistante dans certains pays en ce qui concerne l'enseignement supérieur (Perrenoud, 2008). Envisager l'enseignement comme acte professionnel, c'est considérer que sa qualité est en lien avec la qualité de l'éducation. En outre, cette perspective est également une conséquence de la réforme (Jutras et al., 2005).

Mais la professionnalisation de l'enseignement peut aussi être un discours à travers lequel un champ disciplinaire affirme une identité et des valeurs spécifiques, et essaye de valoriser, légitimer et donner plus de visibilité et de reconnaissance à ses membres et d'améliorer leur statut socioprofessionnel (Jutras et al., 2005).

1.2. Les caractéristiques de la relation et de l'intervention professionnelles enseignantes

La relation professionnelle est une relation à l'autre marquée d'une double inégalité : l'inégalité dans le savoir et l'inégalité dans le pouvoir (Legault, 2003). Ces caractéristiques se retrouvent précisément dans la relation éducative : cette dernière implique une asymétrie de fait (des âges, du savoir et de l'expérience, des fonctions et des statuts juridiques) ; mais aussi une asymétrie de droit, par exemple des devoirs et exigences spécifiques et une responsabilité légale et, plus largement, éthique, des éducateurs (Tozzi, 2005).

Le pouvoir d'agir que possède le professionnel dépend essentiellement de son degré d'autonomie dans l'exercice du jugement professionnel dans son intervention, d'abord pour diagnostiquer la situation (suivant le besoin particulier du client), puis pour choisir parmi les stratégies d'intervention celles qui sont les plus adéquates dans les circonstances, et enfin pour évaluer l'intervention elle-même et ses effets (Jutras et al., 2005). Cette dernière étape est un pas très important vers la professionnalisation. Dans le métier d'enseignant, la pratique réflexive s'impose de plus en plus pour solidariser et faire dialoguer –dans les différentes situations– la connaissance des contenus d'enseignement et un ensemble de savoirs multiples, didactiques ou transversaux (Perrenoud, 2008).

De plus, il est nécessaire qu'une relation de confiance réciproque s'établisse entre le professionnel et son client pour que la relation professionnelle donne les meilleurs résultats. C'est justement pour garantir l'émergence d'une relation de confiance que l'éthique est sollicitée (Jutras et al., 2005), comme structure de sens et de valeurs (Legault, 1999b) que les pairs veilleront à faire respecter.

L'intervention professionnelle enseignante (en tant que modèle d'intervention particulier) peut alors être analysée sur le terrain de l'éthique professionnelle et du professionnalisme.

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

1.3. L'éthique professionnelle des enseignants : une éthique appliquée

L'éthique professionnelle des enseignants est une éthique appliquée. En tant que telle, elle vise à alimenter les pratiques professionnelles et interdisciplinaires. La démarche de délibération éthique a plusieurs finalités : le développement des compétences réflexives et éthiques des professionnels ; l'élaboration, chez eux, d'une structure réflexive «éthique» facilitant la praxis professionnelle ; l'orientation et la coordination rapide de l'action ; la mise en place d'une structure de délibération collective utile afin d'orienter les décisions difficiles et les actions futures, mais également une visée évaluative et la volonté d'apprendre à partir des expériences vécues par chacun des participants (Bosse, Morin & Dallaire, 2006). Ce processus passe d'abord par l'ouverture d'une perspective critique et l'orientation vers la résolution des conflits éthiques (analyse explicative des dilemmes, conflits et collisions de principes) en vue d'une décision concevable au vu des conséquences de l'action, et enfin le passage à l'application. La phase évaluative correspond à un exercice de la responsabilité qui se caractérise par l'abandon d'une éthique de la conviction (et de l'instance monologique) en faveur d'une éthique de la discussion (et d'un cadre dialogique) en vue de co-élaborer des normes d'action cohérentes et non rigides (Moreau, 2009).

La perspective de la professionnalisation ainsi explicitée, nous soulignons dans ce suit les spécificités du champ disciplinaire de l'entrepreneuriat.

II. La singularité de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université

Gibb (2000) définit l'entrepreneuriat comme des « comportements, compétences et attributs appliqués individuellement et/ ou collectivement pour aider les individus et les organisations à créer, composer et profiter du changement et de l'innovation (...) comme moyen d'accomplissement personnel ». De cette définition, se dégagent les trois concepts-clés qui peuvent faire l'objet d'un enseignement d'entrepreneuriat : les comportements, les attributs et les compétences.

II.1. La généralisation des enseignements de l'entrepreneuriat

La question de savoir si l'entrepreneuriat est enseignable –et donc de le reconnaître comme une discipline à part entière- a fait l'objet de plusieurs décennies de débat et d'une abondance de travaux visant aussi à asseoir la légitimité de la communauté académique de l'entrepreneuriat. Ce débat a été ponctué par le scepticisme de ceux qui doutent des possibilités d'enseigner l'entrepreneuriat dans ses aspects psychologiques, attitudeux et relationnels [(Paradas, 1999) ; (Marchesnay, 1999) ; (Hernandez, 1999)], et/ou soulignent le paradoxe de vouloir faire émerger de l'activité de création d'entreprise (qui est avant tout une pratique et un art d'exécution) un « savoir constitué » ou une « science de l'action » [(Vérin-Zimmermann, 1982) ; (Boutillier & Uzundis, 1999)]. Néanmoins, la généralisation à l'échelle mondiale de ces enseignements à l'université témoigne aujourd'hui de la reconnaissance de l'impact qu'ils peuvent avoir, sinon sur les attitudes des individus, du moins sur leurs comportements et compétences (Ronstadt, 1985 ; Drucker, 1985 ; Garavan & O'Connell, 1994 ; Kuratko, 2005...). Elle reflète également le souci des pays de tendre vers des sociétés plus entrepreneuriales et de résoudre certains problèmes socioéconomiques majeurs (chômage ; croissance ; renouvellement du tissu socioéconomique...). Et si cette généralisation concerne précisément l'université, c'est parce que l'enseignement de

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

l'entrepreneuriat gagnerait en pertinence lorsque le jeune s'approche d'une possible entrée dans la vie active (Senicourt & Verstraete, 2000).

Ainsi, la question n'est plus de savoir si on peut enseigner l'entrepreneuriat, mais comment l'enseigner. Ce déplacement des questionnements autour de la discipline est l'un des premiers signes de sa « professionnalisation ». Mais une professionnalisation encore trébuchante car il y a un décalage entre les discours –politiques, économiques, médiatiques– pro-entrepreneuriat, et la façon dont cette discipline est perçue dans les milieux académiques où elle continue de souffrir de manque de reconnaissance professionnelle.

Après un rappel des objectifs communément attribués à cet enseignement, nous en soulignerons les spécificités.

II.2. Les objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université

La littérature entrepreneuriale a énuméré de nombreux objectifs pouvant sous-tendre l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université. Il existe aujourd'hui un large consensus sur trois grandes familles d'objectifs alloués à cet enseignement, suivant le degré d'éveil et d'engagement des étudiants dans le processus entrepreneurial (Fayolle, 1999 ; Schieb-Bienfait, 2000, 134) ; Krueger & Carsrud, 1993 ; Albert et al., 1994).

- Sensibiliser, éveiller, informer, donner envie d'entreprendre (socialisation entrepreneuriale) ;
- « Enseigner » un ensemble de techniques et d'outils (trouver des idées, faire l'étude d'un projet, préparer un plan d'affaires, gérer...), ou encore « spécialiser » (Albert et al., 1994 ; Krueger & Carsrud, 1993) ;
- Coacher, « accompagner » des porteurs de projets : il s'agit de l'appui apporté aux personnes en situation d'entreprendre ou porteuses de véritables projets entrepreneuriaux (Sénicourt & Verstraete, 2000).

Un enseignement d'entrepreneuriat est d'ailleurs souvent une combinaison variable de ces différents objectifs plutôt que l'opérationnalisation exclusive de l'un d'entre eux.

II.3. Les spécificités de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université

L'énoncé des finalités de cet enseignement montre d'emblée sa singularité. En effet, il s'agit d'un champ qui oscille entre l'enseignement, l'instruction, l'éducation, le tutorat, l'accompagnement, le coaching, le Mentoring, la facilitation²..., avec toutes les nuances que peuvent revêtir ces différentes démarches et la nécessité de les moduler suivant le contexte de la formation. En outre, le phénomène entrepreneurial étant riche, complexe, multifformes et lui-même en mal de définition, il nécessite, d'une part des approches transdisciplinaires et, d'autre part, la contextualisation du phénomène et des approches dynamiques pour le cerner (Schieb-Bienfait, 2000, 148). Par ailleurs, l'enseignement de l'entrepreneuriat met l'accent sur l'acquisition d'« arts de faire » (souplesse, adaptabilité, débrouillardise, capacité à tirer parti de l'incertain, ouverture...) (Vaudelin & Levy, 2003). Ces caractéristiques expliquent les problèmes de crédibilité, de professionnalisme et de reconnaissance académique dont souffre cette discipline (Schieb-Bienfait, 2000, 148 ; Verstraete, 2001). Elles posent également le problème des profils des personnes qui doivent l'enseigner, en termes de spécialité et de rapport au savoir. Dans les écoles de management, ce sont souvent les

² Voir Fayolle, A. (2007) pour les nuances entre certaines de ces différentes démarches.

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

gestionnaires qui sont jugés les « plus proches » de la discipline. Or, l'entrepreneuriat n'est pas exactement le Management. Ce dernier est centré sur la minimisation des risques, alors que la prise de risque est étroitement associée à l'entrepreneuriat (Vaudelin & Levy, 2003).

III. Les principales questions éthiques en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat

La dimension éthique est particulièrement présente dans un enseignement d'entrepreneuriat qui véhicule l'idéologie dominante (capitalisme ; individualisme ; compétition interindividuelle et économique...). Ainsi, la vision du monde promue, les techniques enseignées (Obin, 2000) et même les silences, les omissions et l'absence de réflexivité critique sont déjà des postures éthiques.

Or, si la question de l'efficacité/ pertinence des enseignements de l'entrepreneuriat a été largement traitée dans la littérature sur les mesures d'impact et l'évaluation de ces enseignements (Paradas, 1999 ; Fayolle, 2000 ; Noel 2001 ; Hytti & Kuopusjarvi, 2004), celle de la responsabilité et de l'éthique a été timidement effleurée par quelques auteurs (Goujet, 2005 ; Hernandez, 1999 ; Boutillier & Uzunidis, 1999 ; Obin, 2000 ; Pailot, 2003). Dans la littérature dominante, il est souvent question d'enseignement et de démarches pédagogiques et non de l'enseignant ; or l'enseignement peut-il être évalué indépendamment du rôle, voire de la responsabilité, de celui qui le transmet ? (CIES, 2004).

III.1. Les risques éthiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat, suivant ses principaux objectifs

En reprenant les principaux objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat, nous mettons en exergue les principaux questionnements éthiques y afférents :

- En référence à l'objectif de sensibilisation à l'entrepreneuriat, une formation à l'entrepreneuriat doit susciter l'engagement des individus à passer à l'acte (Senicourt & Verstraete, 2000). Elle se positionne donc sur le registre des attitudes et du façonnement identitaire des apprenants (leur développement personnel et/ ou professionnel). Or, cette prétention peut –si le sens de la mesure n'est pas de rigueur- s'apparenter à une « intrusion/ incursion » dans un projet de vie, transgresser la personnalité profonde des étudiants (Pailot, 2003) et/ou entrer en tension avec leurs autres modes de socialisation (familiale, classiste, ethnique et religieuse...) (Tozzi, 2005). On touche ici à l'aspect fondamental de l'éthique de la relation entre enseignant et étudiant, qui « repose sur le principe que ni l'un ni l'autre ne pénètre dans l'identité de l'autre par effraction (...), sinon il lui imposerait son propre projet au lieu de contribuer à ce qu'il devienne lui par lui-même (Labelle, 2000, 49).
- Pour ce qui est de préparer des individus à la création d'une entreprise, quelles précautions prendre pour ne pas faire croire que la préparation d'un plan d'affaires (Business Plan)³ relève de la recette, que toutes les ressources sont disponibles et accessibles, que les compétences « théoriquement » requises sont systématiquement faciles à acquérir et à mettre en œuvre ? En effet, l'enseignant est souvent menacé par l'écueil (et la facilité) de fournir aux étudiants des « recettes pratiques » plutôt que de les former à l'exercice du jugement (Legault,

³ En vue de créer une entreprise ou de développer un projet dans une entreprise existante.

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

1999a). Or, ce faisant, il peut renforcer de façon infondée leur sentiment de compétence par rapport au comportement entrepreneurial.

- Concernant l'accompagnement des futurs créateurs d'entreprises, les « accompagnateurs » universitaires sont-ils les mieux placés pour accompagner (dans le sens de cheminer avec des porteurs de projets qui débutent, en les soutenant psychologiquement et techniquement) ? En ont-ils les compétences, la disponibilité et la qualité d'écoute nécessaires ? En outre, n'y a-t-il pas le risque que le porteur de projet accompagné par un universitaire lui-même éloigné des réalités socioéconomiques, soit livré à d'amères réalités le jour où il sera immergé dans le milieu entrepreneurial ?

III.2. Autres questionnements éthiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat

L'enseignement de l'entrepreneuriat suscite d'autres interrogations éthiques, en l'occurrence :

- Comment préparer de futurs entrepreneurs responsables ? En d'autres termes, comment sensibiliser les étudiants à l'entrepreneuriat tout en les sensibilisant à l'éthique entrepreneuriale (éthique des affaires ; éthique sociale et environnementale) ? Ces soucis éthiques majeurs peuvent être secondarisés voire inexistants lorsqu'il existe un grand volontarisme politique en matière de promotion de l'entrepreneuriat (surtout dans les pays en développement).
- Une formation à l'entrepreneuriat doit permettre d'identifier les individus présentant les capacités à entreprendre (Senicourt & Verstraete, 2000). Or, cet exercice n'est pas exempt d'aléas moraux : subjectivité et iniquité en l'absence de référentiels clairement établis du potentiel entrepreneurial ; risque de transgresser le postulat d'éducabilité (reconnaissance des potentialités des étudiants qu'on se doit d'aider à dévoiler).
- Comment qualifier des attributs comme « la débrouillardise », l'opportunisme, l'intuition et l'instinct sans être qualifié d'anti-académique ? Et jusqu'à quels points faut-il les encourager ?
- Comment mettre en action les fruits d'un questionnement éthique ? Concrètement, comment promouvoir l'envie, les compétences et les techniques d'entreprendre, et permettre en même temps à l'étudiant de développer un sens critique par rapport à la discipline et aux idéologies qui la sous-tendent ?

On voit donc que l'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas exempt de risques pour la population-cible *stricto sensu* (les étudiants « entrepreneurs potentiels », population jeune, influençable et souvent en quête de sens) mais également pour tous ceux qui pourraient s'engager avec eux dans la création d'entreprise. A terme, le risque pourrait être de créer des générations artificielles d'entrepreneurs n'ayant pas l'étoffe ou l'envergure nécessaires pour affronter la complexité croissante des environnements d'affaires.

L'épaisseur de ces questionnements montre que l'enseignement de l'entrepreneuriat peut occasionner bon nombre de tensions et de conflits de valeurs chez ceux qui l'enseignent : comment encourager la prise de risque lorsqu'on est soi-même dans une position sécuritaire ? Faut-il cautionner l'individualisme et l'opportunisme au mépris de la responsabilité et du respect des autres ? Etc.

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

IV. Quelle éthique professionnelle de l'enseignant d'entrepreneuriat dans le contexte tunisien ?

La posture de « praticien réflexif » qui sous-tend notre démarche, nous amène, après cet exposé des risques et dilemmes éthiques autour de l'enseignement de l'entrepreneuriat, à dépeindre et discuter certaines postures de l'enseignant de cette discipline. Nous avons expérimenté ces postures pour les avoir vécues ou observées pendant une dizaine d'années, dans l'enseignement et la coordination de différents modules et formations à l'entrepreneuriat auprès de différents publics-cibles à l'ESC Tunis. Nous discuterons ces postures au vu de leur cohérence avec les finalités de l'enseignement de l'entrepreneuriat, mais également en interrogeant ces finalités à la lumière du contexte (socioéconomique, socioculturel, socioprofessionnel) dans lequel l'apprenant est ou sera amené à évoluer.

- « *l'enthousiasme débordant* » : dresser de l'entrepreneuriat un tableau rose ; enchaîner les *success stories* d'entrepreneurs et omettre de présenter les échecs vécus par certains d'entre eux et les façons dont ils ont été vécus ; minimiser voir occulter les obstacles et les risques liés à l'entrepreneuriat ;
- « *le discours alarmiste* » : « il faut absolument créer des entreprises à cause du chômage ; il n'y a pas d'autre choix » : peut-on susciter l'attrait pour l'activité entrepreneuriale en jouant sur la contrainte ou la menace déguisée ?
- « *l'enseignant politiquement correct* » : qui se fait le porte-parole du volontarisme politique en matière de promotion de l'entrepreneuriat. Or, mettre l'accent sur les encouragements de l'Etat ne peut que provoquer une attitude attentiste chez les étudiants. En outre, l'enseignant peut y perdre son estime de soi, sa crédibilité (non-appropriation de ses contenus) et même sa cohérence (prôner l'initiative « décrétee ») ;
- « *la mythification de l'entrepreneur* » : cette posture, en ne permettant pas de visualiser différentes figures alternatives de l'entrepreneur, décourage souvent plus qu'elle n'encourage ;
- « *l'opportunisme sauvage* » : prêcher l'affairisme et le « chacun pour soi » aux dépens de toutes les autres considérations ;
- « *être dans une autre temporalité* » : enseigner avec une vision d'américains, de français... ; étudier les cas de Bill Gates, Richard Branson et autres entrepreneurs de cet acabit ; taire, passer outre ou être dans l'ignorance totale des réalités locales. Au mieux, cette posture laissera l'étudiant indifférent puisqu'il ne pourra nullement s'identifier dans les cas et les contextes décrits. Au pire, on contribuera à créer chez lui un sentiment de frustration et/ ou une dissonance cognitive lorsqu'il affrontera les réalités, normes et valeurs dominantes dans les milieux socioprofessionnels ;
- « *le cours à apprendre* » : même dans des approches où il s'agit d'inculquer une démarche et/ ou des techniques (par exemple, comment élaborer un Business Plan), il est important de s'éloigner des « recettes » ; en outre, cette approche dogmatique et minimaliste favorise la passivité voire le cynisme des étudiants qui ne comprendraient pas comment une telle démarche pourrait favoriser chez eux les attitudes entrepreneuriales prônées de l'initiative, de la créativité, de la non-aversion au risque...

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

-
- « *la théorie sans la pratique* » : on contribuera ainsi dans le meilleur des cas à former seulement de futurs chercheurs et enseignants de l'entrepreneuriat ;
 - « *la pratique sans la théorie* » : même si elle est opérante en général, l'inconvénient de cette posture est de ne pas permettre aux étudiants de prendre de la hauteur par rapport à la matière. Elle ne dote pas l'étudiant des outils conceptuels lui permettant de se forger un sens critique par rapport au phénomène entrepreneurial. En outre, l'enseignant qui préconise ce type d'approche est souvent influencé par un vécu propre à lui, qu'il va essayer de transmettre comme une « vérité » ;
 - « *l'enseignant démissionnaire* » qui, sous prétexte de vouloir responsabiliser et autonomiser les étudiants, s'efface complètement et/ ou favorise trop une culture de la question et du problème aux dépens de celle de la réponse. Cette posture peut être interprétée comme du laxisme ou du laisser-faire. En effet, même si, pour forger les savoir-faire des étudiants, l'enseignant doit les inciter à l'initiative et à l'autonomie, il est important aussi qu'il structure leurs apprentissages et leur rapport à la loi (rapport à l'autorité et aux autres) (Tozzi, 2005).
 - « *l'intervenant du monde professionnel qui tient absolument à se convertir en universitaire* » : certains praticiens, en arrivant dans le monde académique, se croient obligés de « théoriser », exerce dans lequel ils n'excellent pas et qui rend ambiguës leurs interventions.

Bien évidemment, la description de ces postures est forcément réductrice et il serait intenable de prétendre qu'elles soient exclusives ou permanentes, car ce serait nier l'importance de la dynamique de groupe qui peut se développer dans une classe, mais également limiter l'étendue des ressources dont dispose l'enseignant. Ce seraient plutôt des caractéristiques récurrentes de l'intervention, dont certaines seraient d'ailleurs assez corrélatives : l'enseignant « politiquement correct » soutient « un discours alarmiste » ; l'enseignant à « l'enthousiasme débordant » soutient le discours de l'entrepreneur mythique et est souvent dans une autre temporalité...

Il semble que l'une des postures qui parlent le plus aux étudiants soit celle de « la pratique sans la théorie ». Ce constat est très révélateur d'un « ras-le-bol » des théories. Mais nous avons souligné les limites de cette posture. En revanche, si les étudiants apprécient d'entrer en interactivité (discuter, débattre) avec l'enseignant, ils sont plus sécurisés lorsque ce dernier est autoritaire et entretient un rapport assez dogmatique au savoir. Enfin, l'exemplarité des enseignants (et la congruence de leurs manières de faire et d'interagir avec ce qu'ils disent) est primordiale (on m'a souvent posé la question : « et alors, pourquoi vous n'avez pas créé votre propre entreprise ?! »).

Ces différentes postures et leur discussion interrogent au final le sens même de la notion de « connaissance entrepreneuriale » (que certains contestent d'ailleurs). S'agit-il de la connaissance des idéologies qui portent (et des contre-idéologies qui contestent) l'entrepreneuriat ? Cette connaissance serait soutenable du point de vue de l'éthicité, mais non de celui de l'efficacité (socialisation entrepreneuriale). Faut-il transmettre une vision ethnocentrée de l'entrepreneuriat (une connaissance sur les approches et écoles de l'entrepreneuriat) qui, en plus de ne pas dépasser le niveau de connaissance déclarative, risquerait de créer des frustrations chez nos étudiants ? Si on considère que la connaissance entrepreneuriale réside dans la façon d'étudier un projet (et le risque y afférent), cette connaissance à dominante technique ne serait pas forcément d'essence entrepreneuriale.

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

Peut-on considérer qu'une connaissance entrepreneuriale est l'apprentissage d'un savoir-être et interagir, d'une mentalité, d'une façon de vivre et de fonctionner ? Cette forme de connaissance, à laquelle nous aurions tendance à souscrire, nécessite une réflexion quant à sa congruence avec la socio-culture locale.

V. La perspective d'évaluation de l'éthicité d'un enseignant d'entrepreneuriat par ses étudiants : intérêt et limites

La compétence éthique est une notion complexe, ambiguë et difficile à apprécier car elle est une dimension permanente (et inséparable) de tout comportement (Durand, 1994). Pourtant, envisager la perspective de l'évaluer pour ce qui est des enseignements de l'entrepreneuriat permettrait, d'abord de conscientiser et responsabiliser les enseignants qui seraient ainsi de plus en plus amenés à l'opérationnaliser et, dans un deuxième temps, d'asseoir leur légitimité socioprofessionnelle.

V.1. La question de la légitimité et de la compétence de l'évaluateur

Dès lors qu'il est question d'évaluation, se pose le problème de la compétence et de la légitimité de l'évaluateur.

L'auto-évaluation

Une préoccupation éthique est censée reposer sur l'auto-évaluation par l'enseignant de ses pratiques enseignantes. Dans une optique institutionnelle, l'auto-évaluation permettrait de sauvegarder l'indépendance des enseignants-chercheurs (CIES, 2004). Cependant, outre les problèmes déontologiques et épistémologiques (absence de neutralité et d'extériorité) que soulève cette perspective, l'enseignant est généralement incapable d'évaluer la qualité pédagogique de son enseignement, et même les contenus puisqu'il en est le créateur (CIES, 2004). Du reste, beaucoup d'autres facteurs entravent la propension de l'enseignant à s'auto-évaluer : absence de formation/ culture sensibilisatrice à cette question ; absorption par l'action ; priorités dans la recherche ; peur d'altérer son sentiment de maîtrise...

La charge d'évaluation devrait alors incomber aux autres parties prenantes les plus directement concernées (l'établissement et les responsables institutionnels en général, les pairs et les étudiants). Pour les responsables institutionnels, la question de l'évaluation des enseignants, épineuse en soi, le deviendrait encore plus s'agissant de l'éthicité des pratiques enseignantes en entrepreneuriat (en mal de référentiels et de reconnaissance). Quant aux pairs, il est pour le moment difficile de les fédérer autour d'un consensus sur des pratiques enseignantes responsables en entrepreneuriat, étant souvent dans des visions et démarches pédagogiques très différentes voire inconscients de cette responsabilité. Enfin, il y a les étudiants, envers lesquels les risques de dérive évoqués se déclinent.

L'évaluation par les étudiants

Différentes limites peuvent entraver la capacité des étudiants à évaluer leurs enseignants : la position de juge et partie ; le risque de marchandisation de l'enseignement, de clientélisme des étudiants et de nivellement par le bas des formations (CIES, 2004) ; l'absence de maturité ; le décalage des logiques et critères d'évaluation (pour les étudiants, ce sont souvent l'utilité perçue et le plaisir qui priment) ; la non-reconnaissance des spécificités de la discipline, etc. Néanmoins, l'avis des étudiants doit être entendu, ne serait-

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

ce que parce qu'il rend compte avant tout des difficultés de l'apprentissage (CIES, 2004). Et, même s'ils ne sont pas les mieux placés pour évaluer les contenus, les étudiants peuvent se prononcer sur la qualité pédagogique des enseignements.

V.2. Une première exploration de la question auprès d'étudiants

Nous avons tenté une première exploration de cette question éthique auprès d'une population d'étudiants en Mastère professionnel Création d'entreprise à l'ESC Tunis. La démarche empirique préconisée ici s'inscrit dans la recherche-action, celle du praticien-chercheur en recherche sur son terrain professionnel (celui de l'enseignement, de la coordination d'enseignements et de formations et de l'accompagnement d'étudiants porteurs de projets). Cette exploration vise avant tout à vérifier si nos préoccupations éthiques relèvent seulement du principal ou correspondent à un vécu et un ressenti des étudiants, mais aussi à comprendre le sens que ces étudiants donnent à cette éthicité et comment ils envisagent –le cas échéant– son évaluation. Cette population est assez propice à l'approfondissement de notre problématique. L'ancienneté du Mastère (c'est la nouvelle mouture du premier DESS Entrepreneuriat lancé en Tunisie) est congruente avec une certaine clarté des règles du jeu quant aux objectifs, spécificités et débouchés de la formation pour les nouveaux postulants. Cette clarté se décline d'abord dans les critères les plus décisifs pour l'admission définitive dans la formation, à savoir la motivation entrepreneuriale (potentiel entrepreneurial ; attrait pour la création d'entreprise ; existence d'une entreprise familiale ou de tradition entrepreneuriale dans la famille ; existence d'une première idée de création) et l'expérience professionnelle (censée renforcer le sentiment d'efficacité du candidat et favoriser son passage à l'acte entrepreneurial). En outre, les étudiants ont assez de maturité (au moins- des Bac+4) et de « proximité » de la discipline (souvent des maîtres en gestion ou économie) pour pouvoir se prononcer sur les pratiques enseignantes.

Néanmoins, l'objectivité des étudiants est biaisée dans une certaine mesure par la primauté de la note et du diplôme pour eux (la formation permet surtout aux diplômés d'améliorer leur employabilité ou d'évoluer en grade, et très rares sont ceux qui passent à l'acte de création d'entreprise). Cet enjeu altère leur implication réelle dans la formation et explique l'absentéisme significatif (un noyau dur d'une vingtaine d'étudiants assidus pour une formation théoriquement prévue pour une cinquantaine d'étudiants).

Les enseignements qu'ils suivent traversent les différents objectifs d'un enseignement d'entrepreneuriat : sensibilisation, spécialisation et accompagnement (généralement par des intervenants professionnels) dans l'élaboration d'un Business Plan, ce dernier sanctionnant finalement toute la formation (cours évalués en examen et stage). Les intervenants sont (presque à parité égale) des académiques et des praticiens. Ces derniers sont généralement des institutionnels et de hauts responsables dans les structures administratives et d'appui/ financement de la création d'entreprise.

Nous avons soumis un questionnaire aux étudiants les plus assidus de la promotion 2008-2009 (vingt étudiants). Le questionnaire comprenait quatre questions ouvertes :

- 1/ Qu'est-ce qu'un bon enseignement d'entrepreneuriat ?
- 2/ Quels sont les rôles et les responsabilités d'un enseignant d'entrepreneuriat ?
- 3/ Jusqu'où un enseignant d'entrepreneuriat peut-il aller et où/ quand doit-il s'arrêter ?

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

4/ Pouvez-vous proposer un indicateur/ un moyen de mesure de la responsabilité d'un enseignant d'entrepreneuriat ?

Le questionnaire a été administré aux étudiants de façon anonyme, dans le cadre du module « Formalisation du projet d'entreprise » en fin de premier semestre, après leur avoir signifié – pour les rassurer et pour qu'ils mobilisent leurs représentations quant aux différentes interventions qu'ils avaient suivies jusque là – que c'était autant la coordinatrice que l'enseignante qui sollicitait leurs opinions. Une première lecture a été faite, de la cohérence des réponses entre elles pour chaque répondant. Cette première lecture nous a révélé que les représentations dominantes chez les étudiants allaient dans le sens de la reconnaissance des spécificités de cet enseignement. Les réponses ont ensuite fait l'objet d'une lecture question par question.

V.3. Réponses recueillies, analyse et discussion

Les réponses données à la première question ont été synthétisées, étant donné qu'elles étaient assez conformes à la recension que l'on fait habituellement des objectifs d'un enseignement d'entrepreneuriat. En revanche, pour les trois autres questions, nous avons préféré restituer les *verbatim* car ils sont chargés de sens, autant dans la signification de ce qui est dit que dans la formulation qui restitue un certain nombre de référents culturels, mais également un certain rapport à l'enseignant. Pour autant, ces *verbatim* ne correspondent pas à la totalité des réponses : soit des idées très proches et véhiculant le même sens ont été intégrées dans un même *verbatim*, soit les réponses redondantes non rapportées. Les réponses à ces trois questions ont été analysées de façon groupée, afin de rendre compte de leur significativité globale.

1/ Définition d'un « bon » enseignement d'entrepreneuriat

Les définitions avancées par les étudiants tournent autour de quatre axes : Un bon enseignement d'entrepreneuriat est celui qui :

- motive l'étudiant et lui donne envie d'entreprendre ;
- lui permet de trouver de bonnes idées de projets ;
- lui donne une information fiable et des « astuces » pour réussir ;
- lui permet de mener de bout en bout une étude de projet dans tous ses aspects et de lancer et gérer son projet ; un enseignement qui concilie théorie et pratique.

Les deux derniers axes ont été les plus récurrents dans les réponses des étudiants, ce qui est assez compréhensible puisque les participants sont censés arriver dans la formation avec un certain attrait pour l'activité entrepreneuriale et/ou une ou quelques idées de départ. On fera néanmoins remarquer que les étudiants (de par leur formation généraliste de départ) peinent souvent à trouver des idées de projet ou à réviser leurs idées de départ. Cette contrainte est l'un des facteurs explicatifs des difficultés qu'ils rencontrent pour être vraiment en phase avec la formation et finaliser leurs études de projets.

2/ Rôles et responsabilités de l'enseignant d'entrepreneuriat

« Eclairer l'étudiant sur tout le processus entrepreneurial ; lui montrer comment il doit faire face aux problèmes, l'encadrer ; l'orienter sur le plan pratique ; donner des connaissances approfondies sur le marché local et les secteurs qui marchent dans notre pays ; montrer comment les grands promoteurs (tunisiens) ont réussi » ;

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

« Etre l'exemple pour l'étudiant ; le mettre sur le bon chemin de la création ; être ponctuel ; à l'écoute de ses étudiants ; proche, accessible, compréhensif ; passer son savoir-faire ; accompagner de l'idée jusqu'à la réalisation du projet ; aider l'étudiant à comprendre son environnement » ;

« Guider l'étudiant tout au long de son parcours ; aider à finaliser l'idée de projet ; fournir les informations nécessaires » ;

« ... Conseiller si nécessaire ; avoir des connaissances variées » ;

« Ne pas se limiter à donner un cours théorique ; fournir de l'assistance sur les différents projets proposés par les étudiants ; coacher et encourager » ;

« Eclairer sur les contraintes auxquelles le créateur va faire face ; éclairer sur l'environnement tunisien ; ne pas essayer d'occulter les problèmes » ;

« Soutenir les jeunes entrepreneurs ; les diriger dans le bon sens » ;

« Etre polyvalent ; un bon accompagnateur ; offrir une assistance technique et morale ; essentiellement un rôle d'encadreur ; doit être présent tout au long de la période d'enseignement » ;

« Imposer le respect par ses qualifications et compétences ; un guide plutôt qu'un informateur ; un homme de terrain qui fait en sorte que des projets réussis deviennent réalité » ;

« Inculquer les valeurs et compétences que doit avoir un entrepreneur et ce d'abord en donnant lui-même l'exemple ; considérer l'étudiant comme un entrepreneur pour l'encourager et le préparer à sa nouvelle profession » ;

« Maîtriser l'enchaînement de son cours, bien expliquer et surtout donner des exemples concrets d'entrepreneurs ; transformer l'information et appuyer le cours par des cas réels selon l'environnement ; donner le maximum d'énergie et d'informations ; faire le maximum pour attirer l'attention des étudiants » ;

« Conseiller l'étudiant, lui procurer un maximum d'idées, lui exposer un maximum de projets ; adapter son enseignement suivant chaque projet (au cas par cas) » ;

« Aider à penser, guider et surtout soutenir l'étudiant et l'encadrer jusqu'à la réalisation de son projet » ;

« Permettre aux étudiants d'apprendre à travers ses expériences ; un bon communicateur ».

3/ Jusqu'où l'enseignant d'entrepreneuriat peut-il aller et quand doit-il s'arrêter ?

« S'arrêter quand le promoteur lance son projet et est déjà sur-pied » ;

« Il doit accompagner de l'idée jusqu'à la réalisation du projet » ;

« Peut aller jusqu'à aider son étudiant dans son plan de financement, lui donner son soutien et surtout ses connaissances dans les institutions de soutien et les organismes financiers ; je ne pense pas qu'un enseignant d'entrepreneuriat doive s'arrêter puisqu'il aura toujours à donner aux étudiants son expérience, ses réseaux... » ;

« Doit s'arrêter quand il commence à faire le travail de l'étudiant ; il ne doit pas imposer une idée de projet à réaliser » ;

« Ne pas donner des ordres ou imposer son propre avis » ;

« Doit aller jusqu'au bout pour convaincre le jeune promoteur de réaliser son projet, minimiser le risque perçu par le promoteur (...) ; il doit s'arrêter s'il ne trouve pas assez

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

d'ambition chez le nouveau promoteur après avoir essayé d'implanter l'état d'esprit qu'il doit avoir » ;

« Doit aller jusqu'à s'assurer que l'investisseur est capable moralement et physiquement (en termes de savoirs et de savoir-faire) de lancer son projet ; si possible, suivre l'évolution du projet et accompagner le jeune créateur même après la phase de lancement de son projet » ;

« Doit aider l'étudiant en cas de besoin sans pour autant faire le boulot à sa place » ;

« Ne doit pas s'arrêter ; il est toujours tenu de chercher de nouvelles idées » ;

« Peut s'arrêter lorsqu'il sent que l'étudiant est capable de diagnostiquer correctement une situation plus ou moins complexe d'entrepreneuriat et de prendre les bonnes décisions » ;

« Doit s'arrêter dès qu'il trouve qu'il n'est plus performant ».

4/ Propositions d'indicateurs/ moyens de mesure de la responsabilité d'un enseignant d'entrepreneuriat

« Fiabilité de l'information transmise aux étudiants » ;

« Etre informé des nouveautés sur le marché, des nouvelles lois, des nouvelles dispositions des institutions comme l'API⁴, l'APIA⁵..., être informé des nouvelles incitations économiques et financières pour pouvoir bien conseiller son étudiant » ;

« Proposer un questionnaire anonyme aux étudiants » ;

« Faire des tests d'évaluation anonymes dans lesquels l'étudiant exprime son degré de compréhension des connaissances requises pendant un certain nombre de séances » ;

« Le taux de réalisation des projets des étudiants à la fin de l'année » ;

« Les bons résultats obtenus par les étudiants » ;

« Le nombre de projets valables qui peuvent émerger à la fin de la période de formation » ;

« L'évaluation des étudiants à la fin du semestre » ;

« S'il s'intéresse au projet de l'entrepreneur autant que lui » ;

« Lorsque je sors de mon cours satisfaite et ayant assimilé toutes les données présentées » ;

« Le contenu du cours, la méthode d'enseignement et les résultats de fin d'année » ;

« Une note à la fin de chaque séance et une note à la fin de l'année (correspondant à l'engagement de l'enseignant dans le projet) ».

Analyse

On voit que des attentes fortes sont formulées à l'égard de l'enseignant d'entrepreneuriat dont il est attendu qu'il porte toutes les casquettes. Ce constat soulève le problème de manque d'autonomie et d'attentisme des étudiants. Il montre la priorité pour l'enseignant d'entrepreneuriat de travailler sur l'autonomisation de l'étudiant (ce qui interpelle la pédagogie d'enseignement dans son ensemble), mais également de l'amener à gérer ses propres contradictions (autonomie versus dépendance ; innovation vers reproduction...).

⁴ API : Agence de Promotion de l'Industrie.

⁵ APIA : Agence de Promotion des Investissements Agricoles.

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

Par ailleurs, l'idée d'un enseignement proche des réalités professionnelles et locales est souvent revenue, vraisemblablement justifiée par la tendance des enseignants (même praticiens) à théoriser et à ne pas maîtriser à fond une information complète, concrète et mise à jour. Cette idée amène à questionner le profil des intervenants professionnels qui, en leur qualité de cadres institutionnels, ne sont pas forcément les mieux placés pour rendre compte des différentes facettes et difficultés du parcours de créateur d'entreprise. Mais rationaliser ce choix – qui, jusque là, a essentiellement reposé sur le réseau relationnel des responsables et des enseignants- nécessite de trouver un système d'incitations pertinent pour attirer dans la formation des entrepreneurs chevronnés. Enfin, on peut déplorer l'inexistence de consensus chez les enseignants quant au type d'approches et de projets à encourager auprès des étudiants : ces derniers se trouvent souvent tiraillés entre des avis contradictoires.

Malgré leur intérêt, les démarches évaluatives proposées sont difficilement opérationnalisables (du moins dans le contexte tunisien) : le questionnaire anonyme régulièrement soumis aux étudiants requiert une culture de l'évaluation et de la responsabilité qui n'est pas encore très prégnante, ni du côté des intervenants (sensibilités), ni de celui des étudiants (interférence des rapports interpersonnels et des enjeux et de la note). La vérification de la fiabilité de l'information transmise est très difficile ; les bons résultats en fin d'année constituent un critère à la fois vague et non spécifique à la discipline. Le critère de la qualité des projets et leur taux de réalisation –très pertinent en soi- est plus propice à une évaluation de l'équipe enseignante qu'aux évaluations individuelles. En outre, rares sont les diplômés qui passent réellement à la création d'entreprise, ce qui questionne d'ailleurs le degré de réalisme des objectifs alloués à la formation, au regard de l'aversion au risque qui caractérise de façon récurrente les apprenants.

En guise de synthèse, on peut dire qu'il y a, dans les réponses recueillies, des récurrences –assez congruentes avec nos préconisations « intuitives »-, dont on ne peut faire abstraction et qui pourraient constituer un fondement à des évaluations « institutionnelles » (forte orientation théorique de la formation, manque de fiabilité de l'information transmise, profil des enseignants...). Mais il y a également un attentisme qui biaise ces réponses.

Discussion

Le modèle occidental, ethnocentré, de l'entrepreneuriat et la nécessité de généraliser son enseignement à l'université ont été mondialisés, mais les contextes de mise en œuvre de cet enseignement sont très inégaux. En Tunisie, « décréter » une culture et des valeurs entrepreneuriales (reposant largement sur l'exercice de liberté, l'expression de sa personne, l'individualisme, l'autonomie...) ne trouve que partiellement écho. En effet, cette « ambition » entre fondamentalement en contradiction avec l'autoritarisme, la rigidité et le conservatisme sociaux qui marquent encore les esprits et se reproduisent sous des apparences de relatives libertés et d'adoption (artificielle) de certaines valeurs occidentales. C'est ce qui pourrait expliquer que les problèmes éthiques soulevés ici ne se posent pas forcément avec autant d'acuité sous d'autres cieux.

La première exigence éthique de l'enseignant dans ce contexte n'est-elle pas alors de jouer ce rôle de « passeur culturel », à la fois héritier, critique et interprète de la culture (MEQ, 2001) ? Il s'agit de reconnaître la prégnance des structures socioculturelles dominantes tout en y portant avec ses étudiants un regard critique, et de cheminer avec eux pour les amener à pointer du doigt leurs propres contradictions et à trouver une cohérence de

Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?

valeurs, de façon à ce qu'ils soient eux-mêmes les agents du progrès dans la société. Et n'est ce pas là la première légitimité de l'intériorisation d'une culture entrepreneuriale : avancer, progresser, oser détruire pour proposer du nouveau ? Après cette étape cruciale, l'enseignant pourra co-construire avec ses étudiants et ses pairs une vision consensuelle du comportement entrepreneurial et des modalités les plus pertinentes de sa mise en œuvre, voire (ré)inventer des initiatives entrepreneuriales socioculturellement significatives. Entreprise ambitieuse s'il en est ! Mais qui n'empêche en rien l'opérationnalisation par les enseignants d'entrepreneuriat d'une certaine orientation éthique. Cette orientation passe nécessairement par un échange régulier avec les pairs dans l'établissement et en dehors de celui-ci, dans le cadre associatif, de la recherche et des manifestations scientifiques qui sont autant d'occasions d'échange d'expériences et d'ouverture sur des approches pédagogiques alternatives et un autre rapport au savoir. L'orientation éthique d'un enseignant devrait également se voir dans son exemplarité, et en premier lieu dans sa propension à entreprendre lui-même, sinon dans le milieu économique, du moins dans le milieu académique : en prenant l'initiative d'innovations pédagogiques et institutionnelles ; en essayant de s'ouvrir sur tout ce qui peut enrichir ses interventions (la didactique, les compétences culturelles, l'accompagnement...) ; en côtoyant les différents acteurs du monde de la création d'entreprise, mais également en adoptant une attitude et des comportements responsables (envers les étudiants, les autres enseignants, l'institution...).

Conclusion

Même si l'entrepreneuriat nécessite une bonne dose d'ignorance (Paul Valéry), entretenir plus ou moins sciemment cette ignorance relève de l'irresponsabilité. Beaucoup de chercheurs ont contourné ce débat éthique en se positionnant sur le registre du modelage des comportements et des compétences, et non des attitudes. Or, même le registre comportemental – et du contrôle perçu du comportement (Krueger & Carsrud, 1993) – n'est pas exempt de risques éthiques (quelles conceptions de la compétence ? Sur la base de quels référentiels ? Le sentiment de contrôle qui s'ensuivra est-il fondé ?...).

Ce débat aurait pu être « politiquement incorrect » il y a quelques années car allant à contresens, à la fois des discours politiques en faveur de la promotion de l'entrepreneuriat et d'une communauté académique en quête de légitimité. Mais aujourd'hui, cette légitimité même semble devoir passer par un questionnement éthique, incontournable dans une optique de professionnalisme. La pratique réflexive et l'auto-évaluation contribueront également à une certaine homogénéisation des postures et stratégies pédagogiques des enseignants de l'entrepreneuriat dans des contextes plus ou moins homogènes, ce qui constitue un autre pas vers la professionnalisation. En effet, jusque là, les représentations qui guident les enseignants de l'entrepreneuriat ne sont pas partagées entre eux, et encore moins par les entrepreneurs (Redien-Collot, 2006).

La systématisation d'une évaluation pertinente et constructive, et une plus grande propension des établissements universitaires à être à l'écoute des attentes de leurs diverses parties prenantes peuvent contribuer à l'opérationnalisation de cette réflexivité éthique. Du reste, cela ne dispense en rien les enseignants d'entrepreneuriat de la nécessité de prendre la « position d'agent moral » quant à la fin éthique poursuivie par leurs interventions et de chercher à leur donner une cohérence, s'ils affirment une professionnalité et un professionnalisme (Moreau, 2009). Pour le moment, cette nécessité n'a pas encore été

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

largement ressentie dans la communauté « scientifique » et institutionnelle. Ce travail a donc été l'occasion d'engager une discussion visant à favoriser des interactions professionnelles avec les pairs de la discipline, mais également les autres enseignants impliqués dans la formation de l'étudiant et les responsables institutionnels.

Bibliographie

- Albert, P., Fayolle, A. & Marion, S. (1994). L'évolution des systèmes d'appui à la création d'entreprises. *Revue Française de Gestion*, 101, 100-112.
- Bosse, P., Morin, P. & Dallaire N. (2006). La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, 31(1), 47-63.
- Boutillier, S. & Uzunidis, D. (1999). *La légende de l'entrepreneur*. Paris : La Découverte.
- CIES (Centre D'initiation à l'Enseignement Supérieur) de Grenoble (2004). *Evaluation des enseignements à l'université*, Rapport d'atelier de 3^e année de monitorat, Mars.
- Decoopman, J. (2000). Responsabilité éthique et enseignement. *Projecture*, 50, [http://www.sitecoles.org].
- Drucker, P. (1985). *Les entrepreneurs*. Paris : Hachette.
- Durand, G. (1994). Ethique et personne humaine : commentaire du texte de Jean Désy. *Horizons philosophiques*, 4(2), 31-34.
- Fayolle, A. (1999). Orientation entrepreneuriale des étudiants et évaluation de l'impact des programmes d'enseignement de l'Entrepreneuriat sur les comportements entrepreneuriaux des étudiants des grandes écoles de gestion française étude exploratoire. *Actes de premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Novembre 1999.
- Fayolle, A. (2000). Exploratory study to assess the effects of entrepreneurship programs on student entrepreneurial behaviours. *Journal of Entreprising Culture*, 8(2), 169-184.
- Fayolle, A. (2007). De l'artisanat à la science : Modèles d'enseignement et processus d'apprentissage dans les enseignements en entrepreneuriat. *Actes du 5^{ème} Congrès international de l'Académie de l'entrepreneuriat*, 4-5 octobre, Sherbrooke.
- Gibb, A. (2000). What has been discussed, what has been achieved and what is missing ? In *Report of the 4th workshop on curriculum innovation*, European Training Foundation, March, Almaty, 33-41.
- Goujet, R. (2005). Enseigner l'entrepreneuriat en formation initiale : les preuves d'un doute. *Actes du 4^{ème} Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, novembre, Paris.
- Hernandez, E.-M. (1999). Enseigner l'entrepreneuriat à une population étudiante : possibilités et limites. *Actes du 1^{er} Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat*, Novembre, Lille.
- Hytti, U. & Kuopusjarvi, P. (2004). *Evaluating and Measuring Entrepreneurship and Enterprise Education : Methods, Tools and Practices*. Report of the Entreva Project – Small Business Institute, Business Research and Development Centre, Turku School of Economics and Business Administration.
- Iredale, N. (2002). Enterprise Education : A Briefing Paper. *Foundation for Small and Medium Enterprise Development*, University of Durham, UK.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G.A. & Desaulniers, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.
- Krueger, N.F. & Carsrud, A.L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5, 315-330.

**Evaluer les enseignants et les formateurs
Comment, pourquoi, pour quoi ?**

-
- Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education : development, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, September, 283-300.
- Labelle, J.-M. (2000). Se devancer pour se rejoindre. *Cahiers pédagogiques*, numéro thématique sur l'éducabilité, 381, 49-50.
- Legault, G.A. (1999a). Devenir responsable dans une société démocratique avancée. *Pédagogie collégiale*, 13(1), 6-11.
- Legault, G.A. (1999b). *Professionnalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (2003). La crise d'identité professionnelle : le point de vue des ordres professionnels. In G.A. Legault (dir.), *Crise d'identité et professionnalisme* (27-54). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Marchesnay, M. (1999). Diversité des pédagogies de l'entrepreneuriat : l'exemple de Montpellier. *Actes du 1er Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Novembre, Lille.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2009). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* T.1, IUFM Nord-Pas de Calais, 365-374.
- Noel, T.W. (2001). Effects of entrepreneurial education on intent to open a business. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings [<http://www.babson.edu/entrep/fer>].
- Obin, J.-P. (Ed.) (2000). *Questions pour l'éducation civique : former des citoyens*. Paris : Hachette.
- Pailot, P. (2003). La socialisation entrepreneuriale du chercheur-créateur. In T. Verstraete (Ed.), *La création d'entreprise par le chercheur de la fonction publique : exploration des dimensions appliquées par la loi sur l'innovation N° 99-587 du 12 juillet 1999*, Rapport pour le CNRS, 01/2003.
- Paradas, A. (1999). Réflexion sur l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat. *Actes du 1er Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Novembre, Lille.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Lyon : ESF.
- Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P.-W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32.
- Redien-Collot, R. (2006). L'entrepreneur post-moderne et ses stratégies d'accomplissement. *Sciences Sociales et Management*, 3.
- Riondet, O. (2003). La question éthique dans les technologies de l'information. *Colloque international « Technique et éthique »*, Université du Littoral Côte d'Opale, Boulogne-sur-mer, 06-08 novembre.
- Ronstadt, R. (1985). The educated entrepreneurs : A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small Business*, 9(4), 07-20.
- Schieb-Bienfait, N. (2000). Etat des réflexions actuelles sur l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. In T. Verstraete (Ed.), *Histoire d'Entreprendre. Les réalités de l'Entrepreneuriat*. Paris : EMS.

Ilia Taktak Kallel

Evaluer « l'éthicité » des pratiques enseignantes

Senicourt, P. & Verstraete, T. (2000). Apprendre à entreprendre typologie à quatre niveaux pour la diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein du système éducatif. *Reflets et perspectives*, XXXIX, 2000/4.

Taktak Kallel, I. (2005). Etat des lieux de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités tunisiennes : pour une évaluation des couples enseignements/ établissements dans leur capacité à créer une dynamique entrepreneuriale. *Actes du 4ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Paris.

Tozzi, M. (2005). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? In « Autorité et socialisation démocratique I », *Les Cahiers du Cerfee*, 21.

Vaudelin, J.-P. & Levy, T. (2003). L'entrepreneuriat est-il énonçable et enseignable ? Quelques réflexions à partir d'expériences françaises. AIREPME, Actes du Colloque d'Agadir.

Vérin-Zimmermann, H. (1982). *Entrepreneurs/Entreprise, histoire d'une idée*. Paris: PUF.

Verstraete, T. (2001). Entrepreneuriat : modélisation du phénomène. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1(1).